

Lundgreen, Peter

"Bildungspolitik" und "Eigendynamik" in den Wachstumsschüben des deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert

Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 1, S. 34-41



Quellenangabe/ Reference:

Lundgreen, Peter: "Bildungspolitik" und "Eigendynamik" in den Wachstumsschüben des deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert - In: Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 1, S. 34-41 -
URN: urn:nbn:de:0111-opus-39119 - DOI: 10.25656/01:3911

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-39119>

<https://doi.org/10.25656/01:3911>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil:

Bildungssystem im Wandel – Zwischen Eigendynamik, Politik und Pädagogik

Jörg-W. Link/Axel Nath/Heinz-Elmar Tenorth

Bildungssystem im Wandel – Zwischen Eigendynamik, Politik und Pädagogik.
Zur Einführung in den Themenschwerpunkt 1

Axel Nath

Bildungswachstum und äußere Schulreform im 19. und 20. Jahrhundert.
Individualisierung der Bildungsentscheidung und Integration der
Schulstruktur 8

Ulrich G. Herrmann

Kommentar zum Beitrag von Axel Nath 26

Peter Lundgreen

„Bildungspolitik“ und „Eigendynamik“ in den Wachstumsschüben
des deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert 34

Hanno Schmitt

Kommentar zum Beitrag von Peter Lundgreen 42

Gerhard Kluchert

Die Entwicklung der Lehrer-Schüler-Interaktion und die
Bildungswachstumsschübe. Zur inneren Schulreform im 20. Jahrhundert 47

Heidmarie Kemnitz

Kommentar zum Beitrag von Gerhard Kluchert 61

Heinz-Elmar Tenorth

Wachstumsschübe des Bildungssystems und Konjunkturen seiner
Thematisierung. Über Kontinuität und Variation pädagogischer Reflexion 69

Peter Drewek

Kommentar zum Beitrag von Heinz-Elmar Tenorth 86

Allgemeiner Teil

Rainer Watermann/Petra Stanat/Mareike Kunter/Eckhard Klieme/Jürgen Baumert
Schulrückmeldungen im Rahmen von Schulleistungsuntersuchungen:

Das Disseminationskonzept von PISA-2000 92

Lilian Fried

Pädagogisches Professionswissen als Form und Medium der Lehrerbildungs-
kommunikation – empirische Suchbewegungen

112

Diskussion

Kai S. Cortina

Der Schulartwechsel in der Sekundarstufe I: Pädagogische Maßnahmen oder
Indikator eines falschen Systems?

128

Ernst Rösner

Schulartwechsel in der Sekundarstufe I. Eine Erwiderung auf Kai S. Cortina 143

Besprechungen

Hans-Werner Fuchs

Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung 145

Andreas Helmke

Christoph von Burkard/Gerhard Eikenbusch: Praxishandbuch Evaluation
in der Schule

148

Dietrich Benner

Niklas Luhmann: Das Erziehungssystem der Gesellschaft 151

Alois Suter

Helmut Heiland: Die Spielpädagogik Friedrich Fröbels 155

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 157

Content

Topic: Processes of Change in the Educational System – between internal dynamic, politics and pedagogy

Jörg-W. Link/Axel Nath/Heinz-Elmar Tenorth

Processes of Change in the Educational System – between internal dynamic, politics and pedagogy. An introduction	1
--	---

Axel Nath

Educational Expansion and Organizational Reforms of Schooling during the 19 th and 20 th Centuries – Individualization of educational career decisions and integration of the school structure	8
--	---

Ulrich G. Herrmann

A Commentary on the contribution by Axel Nath	26
---	----

Peter Lundgreen

“Educational Policy” and “Autonomous Momentum” in the Growth of the Educational System since the 19 th Century	34
---	----

Hanno Schmitt

A commentary on the contribution by Peter Lundgreen	42
---	----

Gerhard Kluchert

The Development of Teacher-Student-Interaction and Periods of Educational Growth – On internal school reform during the 20 th century	47
--	----

Heidemarie Kemnitz

A commentary on the contribution by Gerhard Kluchert	61
--	----

Heinz-Elmar Tenorth

Periods in the Growth of the Educational System and Peaks In its Topicalization – On the continuity and variation of pedagogical reflection	69
---	----

Peter Drewek

A commentary on the contribution by Heinz-Elmar Tenorth	86
---	----

Articles

<i>Rainer Watermann/Petra Stanat/Mareike Kunter/Eckhard Klieme/Jürgen Baumert</i> Feedback to Schools in the Context of Large Scale Assessment – Disseminating the results of PISA-2000	92
--	----

Lilian Fried

Pedagogical Professional Knowledge as a Form and a Medium of Communication in Teacher Education – Empirical Soundings	112
---	-----

Diskussion

Kai S. Cortina

Switching School Types During Lower Secondary Education: Pedagogical measure or indicator of a wrong system?	128
---	-----

Ernst Rösner

Switching School Types During Lower Secondary Education. A reply to Kai S. Cortina	143
---	-----

Book Reviews	145
--------------------	-----

New Books	157
-----------------	-----

Peter Lundgreen

„Bildungspolitik“ und „Eigendynamik“ in den Wachstumsschüben des deutschen Bildungssystems seit dem 19. Jahrhundert

Zusammenfassung: Zahlreiche institutionelle und statistische Veränderungen im deutschen Bildungssystem seit den letzten 200 Jahren werden herangezogen, um folgende Frage zu prüfen: Was lässt sich durch „Bildungspolitik“ erklären und was nicht, sodass von (residualer) „Eigendynamik“ gesprochen werden kann? Die Ergebnisse verweisen auf eine meist nur reagierende, oft ohnmächtige Bildungspolitik, ferner auf die Zäsur der 1950er/60er-Jahre im langfristigen historischen Prozess.

1. „Bildungspolitik“ und „Eigendynamik“ als Faktoren

„Bildungspolitik“ und „Eigendynamik“ im Prozess der Bildungssystementwicklung – diese Redeweise impliziert die Vorstellung, dass „Bildungspolitik“ und „Eigendynamik“ Triebkräfte oder Faktoren in einem historischen Prozess sind. Was kann das heißen? Wie kann empirische Forschung unter dieser Leitfrage ausgelegt werden? Einige theoretische und methodische Vorüberlegungen sind angebracht. Im Modell einer Kausalanalyse sind zwei Fälle voneinander zu unterscheiden: 1) „Bildungspolitik“ und „Eigendynamik“ sind zwei unabhängige Variablen ohne Interaktion; 2) die Interaktion zwischen „Bildungspolitik“ und „Eigendynamik“ ist stark, etwa so, dass „Bildungspolitik“ zu einer intervenierenden Variable wird, in Abhängigkeit von eigendynamischen Prozessen.

Unter forschungspragmatischen Gesichtspunkten ist nach der Operationalisierung der beiden unabhängigen Variablen zu fragen. Für „Bildungspolitik“ macht das keine großen Schwierigkeiten. Wir denken hier, erstens, an Akteure (staatliche Verwaltungen, Parlament u.Ä.); zweitens an Diskurse, wie sie seitens der Interessengruppen geführt werden; drittens an die jeweilige Arena, in der ein Entscheidungsprozess im Spannungsfeld von Staat – Wirtschaft – Öffentlichkeit – Wissenschaft ausgefochten wird. Wo ist hier noch Platz für „Eigendynamik“ als unabhängige Variable? Ich möchte vorschlagen, zwei Antworten zu unterscheiden: 1) „Eigendynamik“ als Teil von „Bildungspolitik“. Hier denke ich an Akteure und Diskurse, die von Interessenvertretern des Bildungssystems dominiert werden, also von Lehrergruppen und Absolventenverbänden. 2) „Eigendynamik“ als Residualgröße. Hier denke ich an Veränderungen im Bildungssystem, die sich nicht oder nur schlecht durch „Bildungspolitik“ erklären lassen. Dieser interessante Fall lässt freilich offen, welche Ursachen im Einzelnen hinter dieser – residualen – Eigendynamik stehen. Bei der empirischen Suche nach geeigneten Fallbeispielen für die Abwägung zwischen „Bildungspolitik“ und „Eigendynamik“ im Prozess der Schulsystementwicklung empfiehlt es sich, zwei Beschreibungsebenen analytisch zu trennen: die Angebotsseite mit ihrer Institutionengeschichte; und die Nachfrageseite mit ihrer Geschichte der Bildungsbeteiligung (vgl. Lundgreen 2000).

2. Institutionelle Veränderungen im Bildungssystem zwischen ‚Bildungspolitik‘ und ‚Eigendynamik‘

Die Rede von einem Schul- oder Bildungssystem impliziert, dass die einzelnen Institutionen in systematischen (systembildenden) Beziehungen zueinander stehen. Eine geeignete Begrifflichkeit zur Beschreibung dieser Beziehungen besteht darin, funktionale oder hierarchische Beziehungen zwischen den Teilen zu unterscheiden. Im Prozess der Systementwicklung kann demnach von funktionaler Differenzierung gesprochen werden: zwischen den Bildungsinstitutionen oder innerhalb einer Institution; und von hierarchischer Differenzierung: erneut innerhalb von oder zwischen den Institutionen. Die solcherart erreichbare Beschreibung von institutionellen Veränderungen lässt sich sodann mit Ursachen (Triebkräften) verknüpfen. Hier ein kürzlich vorgelegter Formulierungsvorschlag (Lundgreen 2000, S. 141): „In historischer Langzeitperspektive überlagern sich funktionale Differenzierung (als Ausdruck zunehmender Arbeitsteilung und Spezialisierung) sowie die bildungshierarchische Prägung des Zugangs zu Berufen und Teilarbeitsmärkten (als Ausdruck zunehmender Verschulung der Berufsvorbereitung). Diese – externe, weil mit Bezug auf die Berufs- und Arbeitswelt gedachte – Dynamik gewinnt an Schwungkraft durch die Eigendynamik des Bildungssystems, fassbar an den Sogwirkungen jeder hierarchischen Konstruktion: Anpassungsdruck nach oben, Akademisierung – bis hin zum Verlust an funktionaler Differenz.“

Im Folgenden möchte ich – in der gebotenen Kürze – einige Fallbeispiele aus der deutschen Bildungsgeschichte des 19. und 20. Jahrhunderts betrachten. Es geht um Fälle, die geeignet sind, zwischen ‚Bildungspolitik‘ und ‚Eigendynamik‘ als Erklärungsfaktoren für institutionelle Veränderungen im Bildungssystem abzuwägen. Die Mehrheit der hier herangezogenen Fälle bildet insofern eine Fallklasse, als die Fälle ein gemeinsames Merkmal haben: Immer gibt es eine hierarchische Beziehung zu einer Referenzgröße, sodass Veränderungen in dieser Relation, also der Abbau von hierarchischer Differenz, das zentrale Interpretationsproblem aufwerfen: ‚Akademisierung‘ als Ausdruck gestiegener externer Anforderungen? Oder ‚Akademisierung‘ als ‚Anpassung nach oben‘, als Ausdruck angestrebter interner Gleichberechtigung zwischen Bildungsinstitutionen? Die einschlägigen Beispiele sind gut erforscht und schnell genannt.

- 1) *Die Entwicklung der Realschule des frühen 19. Jahrhunderts zum Realgymnasium:* Der Bezug auf das (altsprachliche) Gymnasium als Referenzgröße in einem System hierarchisch gestufter Berechtigungen bestimmt die ‚Eigendynamik‘ der Entwicklung; ‚Bildungspolitik‘ reagiert und legitimiert ihre daran angepassten Entscheidungen.
- 2) *Die Entwicklung der Provinzialgewerbeschule des frühen 19. Jahrhunderts zur Oberrealschule:* Die Konkurrenz um die beste Vorbildung für die Technischen Hochschulen führt dazu, dass die Gewerbeschulen ihre alte Fachschulfunktion aufgeben und als allgemeinbildende höhere Schulen in den Sog des Kampfes um Gleichberechtigung geraten – ein besonders krasses Beispiel für ‚Eigendynamik‘. Die ‚externen‘ Interessen an Fachschulen müssen durch Neugründungen, also reagierende ‚Bildungspolitik‘, befriedigt werden.

- 3) *Die Entwicklung der polytechnischen Schulen des frühen 19. Jahrhunderts zu Technischen Hochschulen:* Vordergründig erscheint hier die ‚externe‘ Determinante, die (viel beschworenen) gestiegenen Anforderungen an die Qualifikation für industrielle Technik, dominant. Gleichwohl gibt es ebenso Kandidaten für ‚eigendynamische‘ Prozesse: a) die Orientierung der Industrietechniker an den Beamteningenieuren (mit deren Orientierung an den allgemeinen Beamten); b) die Orientierung der Technischen Hochschulen an den Universitäten im Zeichen von ‚Gleichberechtigung‘ und im Medium von wissenschaftlicher Forschung (mit der ihr innewohnenden Dynamik).
- 4) *Die Entwicklung der Mittel- und der Volksschule des 19. Jahrhunderts zur Realschule und Hauptschule (1964):* Die Annäherung an die gymnasiale Mittelstufe ist hier unübersehbar, symbolisch zu fassen in dem übergreifenden Konzept der Sekundarstufe I. Man wird vielleicht sprechen dürfen vom Gleichklang zwischen einer Bildungspolitik, die auf Verbesserung der Bildungschancen zielt, und den Aufstiegsinteressen der Volks- und Mittelschullehrer.
- 5) *Die Entwicklung der Fachschulen des späten 19. Jahrhunderts zu Fachhochschulen (1970):* Hier wiederholt sich die Geschichte. Eine Fachschule, deren Klientel teils über Volksschulbildung und abgeschlossene Lehre verfügte, teils über mittlere Reife, begibt sich in den Sog der internen Dynamik des Bildungssystems: Akademisierung und Differenzierung, Anhebung von Ausbildungszeit und -niveau, Erweiterung und Spezialisierung der Gegenstände. Dies alles – ein Ausweis gestiegener externer ‚Anforderungen‘? Jedenfalls nicht nur; deutlich sind auch andere Bestimmungsmomente zu erkennen, die in den Umkreis von ‚Eigendynamik‘ gehören: a) die Orientierung an den Rekrutierungsvorschriften für den mittleren Beamtendienst; b) die Orientierung an den Technischen Hochschulen (akademische Verfassung und Forschungsauftrag); c) die Orientierung an EU-Normen zur Ausbildung von Ingenieuren. ‚Bildungspolitik‘ reagiert, auch unter dem Druck der Ereignisse von 1968. Zugleich fängt ‚Bildungspolitik‘ die Folgekosten auf, indem sie die im Bildungssystem entstandenen Lücken durch Neugründungen schließt: Fachoberschulen zum Erwerb der ‚Fachhochschulreife‘ für die alte Klientel der Hauptschulabsolventen mit abgeschlossener Lehre; und Technikerschulen als neue nicht-akademische Fachschulen.
- 6) *Die Integration von Hochschulen besonderer Fachrichtung in Universitäten oder Technische Hochschulen:* Seit den 1920er-Jahren beobachten wir, wie selbstständige Handelshochschulen, Hochschulen für Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Tiermedizin, Bergakademien u.a. zu Fakultäten an Universitäten bzw. Technischen Hochschulen werden. Den Schlusspunkt dieser Entwicklung setzt die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten (1980). Wir können hier, zum einen, von abnehmender funktionaler Differenzierung zwischen den Institutionen zugunsten hoher Inklusivität und funktionaler Differenzierung innerhalb weniger Institutionen sprechen. Zugleich bedeutet dies, zweitens, eine Aufhebung hierarchischer Differenz durch Akademisierung bis zum Promotionsrecht. Die „Wissenschaftliche Hochschule“ ist die Referenzgröße. Dass es an Rhetorik zur Legitimierung einer wissenschaftlichen Ansprüchen genügenden Ausbildung nicht mangelt, versteht sich.

Das Zwischenfazit für die bisher betrachteten Fälle kann daher lauten: Sobald eine Referenzgröße die Beziehungen zwischen den Teilen des Bildungssystems bestimmt, müssen wir mit ‚Eigendynamik‘ rechnen, die den Handlungsraum von ‚Bildungspolitik‘ limitiert. Gibt es auch andere Fälle? Ich möchte zwei zur Diskussion stellen.

- 1) *Die Reform der gymnasialen Oberstufe 1972*: Diese Reform ebnete die funktionale Differenz zwischen festen Schultypen ein zugunsten individueller Bildungsprogramme, ein Paradigmawechsel, der ein guter Kandidat für die Dominanz von ‚Bildungspolitik‘ ist; eigendynamische Logik oder Interessen liegen nicht auf der Hand.
- 2) *Das Verschwinden der höheren Schulen für Mädchen oder für Jungen zugunsten koedukativer Gymnasien*: Dieser Prozess hat sich schleichend abgespielt, ohne eine datierbare bildungspolitische Entscheidung. Wir hätten hier einen guten Kandidaten für reine ‚Eigendynamik‘. Zugleich ist dieser Fall geeignet, von der Institutionengeschichte, die wir bisher betrachtet haben, überzuleiten zur Geschichte der Bildungsbeteiligung.

3. Statistische Veränderungen im Bildungssystem zwischen ‚Bildungspolitik‘ und ‚Eigendynamik‘

Das Bildungssystem mit seinen Teilen, den Institutionen in ihrem Beziehungsgefüge, steht insgesamt für die Angebotsseite. Jetzt soll es um die Nutzung dieses Angebots durch die Schulbevölkerung gehen, um die Nachfrage nach Bildung und Ausbildung. Wir verfolgen, in der Logik der bisherigen Ausführungen, die statistischen Veränderungen der Bildungsbeteiligung und suchen dabei erneut nach Fällen, die geeignet sind, zwischen ‚Bildungspolitik‘ und ‚Eigendynamik‘ als Erklärungsfaktoren abzuwägen. Für das 19. Jahrhundert wird man bei dieser Suche nicht so leicht fündig, weil die statistischen Veränderungen, verglichen mit späteren Zeiten, sehr klein sind, was die Zeitgenossen nicht daran hinderte, Überfüllungsdiskussionen zu führen. Unter diesen Rahmenbedingungen sehe sich zwei Beispiele für eine eher ohnmächtige, weil hinter ihrem Steuerungsanspruch zurückbleibende Bildungspolitik.

- 1) *Die Kanalisierung von Schülerströmen*: Die Versuche, den Andrang zum gymnasialen Abitur (und damit zum Studium), weil den angeblichen Bedarf übersteigend, durch alternative Bildungsangebote zu begrenzen, sind im Wesentlichen gescheitert. Und nach 1900 haben sich die institutionellen Möglichkeiten vermehrt, den Weg zum Abitur zu gehen.
- 2) *Die Zyklicität des Schul- und Hochschulbesuchs*: Das zyklische Muster, das die Langzeitreihen zum Schul- und Hochschulbesuch zeigen, gilt seit langem als Paradebeispiel für ‚Eigendynamik‘ oder ‚relative Autonomie‘ des Hochschulsystems. ‚Bildungspolitik‘ ist keine nennenswerte Steuerungsinstanz; der Ersatznachfragezyklus, also die Altersstruktur der akademischen Stelleninhaber, bestimmt den Wechsel von „Überfüllung“ und „Mangel“ und löst die schichtenspezifischen Abschreckungs-

und Sogeeffekte aus. ‚Bildungspolitik‘ gerät allerdings in den Blick, wenn man die folgende These bedenkt: „Der schubweise Öffnungstrend der schulischen Selektion ging mit einer periodischen Differenzierung der Schulstruktur einher“ (Nath 2001, S. 36). Und in der Tat, die Mehrzahl der Fallbeispiele, die ich für die institutionellen Veränderungen im Bildungssystem herangezogen habe, fällt chronologisch in Wachstumsphasen, nur selten in Stagnationsphasen. Man wird also in der Tendenz von ‚Bildungspolitik‘ als reagierender Instanz in eigendynamisch verursachten Perioden des Wachstums der Bildungsbeteiligung sprechen können.

Im 20. Jahrhundert, genauer seit den 1950er-Jahren, spielen sich die statistischen Veränderungen der Bildungsbeteiligung in völlig neuen Größenordnungen ab. Was sind die Triebkräfte dieser Entwicklung? Steht Bildungsexpansion, also auch „Akademisierung“, für den wachsenden Bedarf, für die gestiegenen Anforderungen? Oder ist von eigendynamischer, autonomer Nachfrage zu sprechen? Kann man überhaupt analytisch trennen und gewichten zwischen ‚Bildungspolitik‘ und ‚Eigendynamik‘ als Erklärungsfaktoren für Änderungen im Bildungsverhalten? Ich gehe wieder kurz einige Beispiele durch.

- 1) *Der zeitliche Beginn der Bildungsexpansion in der frühen Bundesrepublik Deutschland:* Eine der wichtigsten Messziffern für Bildungsexpansion ist die Übertrittsquote von der Grundschule auf die höheren Schulen (mit der Möglichkeit, das Abitur zu erwerben). Diese Übertrittsquote ist schon in den frühen 1950er-Jahren deutlich gestiegen, also ‚autonom‘, lange vor der öffentlichen Diskussion und bildungspolitischen Werbung. Der zweite expansive Schub setzt dann in der Tat seit 1965 ein.
- 2) *Die Einrichtung von Gesamtschulen:* Gesamtschulen haben das dreigliedrige Schulsystem nicht ersetzt, sondern nur das Typenspektrum erweitert. In der Konkurrenz der vier Typen um die Grundschüler haben Gesamtschulen bis heute den vierten Platz behalten, haben örtlich und regional allenfalls den Hauptschulen und Realschulen Konkurrenz machen können. Dies ist eine Abstimmung mit den Füßen zugunsten der Gymnasien, ganz anders, als die Bildungspolitik sich das meist vorgestellt hat.
- 3) *Das Bildungsverhalten von Mädchen und Frauen:* Beim Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen bevorzugen Mädchen stärker als Jungen die Realschulen (die früheren Mittelschulen) – das hat eine lange Tradition – und, seit 1975, auch die Gymnasien. Nach dem Abitur zeigen Frauen trotz höherer Abiturquote eine kleinere Studierquote als gleichaltrige Männer, vor allem aber eine nach wie vor größere Präferenz für ein eingeschränktes Fächerspektrum (Medizin, Lehrämter, kulturwissenschaftliche Magisterstudiengänge). Bildungspolitische Ursachen für die geschlechtsbezogenen Differenzen sind nicht zu erkennen; bildungspolitische Gegensteuerung erweist sich als wenig erfolgreich.
- 4) *Die Zyklichkeit des Hochschulbesuchs:* Das langfristig zu beobachtende Verlaufsmuster schwächt sich in jüngster Zeit ab, weil seine Determinante, der „Ersatznachfragezyklus“ der klassischen akademischen Karrieren (öffentlicher Dienst, freie Berufe), an Bedeutung verliert. Etwa 80% aller Studierenden bereiten sich heute auf einen ande-

ren Arbeitsmarkt vor, der keine vergleichbar enge Koppelung von Staatsexamen und Berufszugang kennt und wo Verdrängungswettbewerb herrscht zwischen Akademikern verschiedener Fachrichtungen, Frühabgängern (Studienabbrechern) und Praktikern. Bildungspolitik als Steuerungsinstrument kann hier wenig ausrichten.

- 5) *Chancengleichheit*: Betrachtet man die Verteilung von Bildungschancen, bei allen methodischen Schwierigkeiten, über längere Zeiträume, so zeigt sich in erster Annäherung ein erstaunlich stabiles Muster der Dreiteilung. Söhne (und Töchter) aus den bildungsnahen Oberschichten haben sehr hohe Chancen, um die 75%, den gleichen Bildungsstatus zu erreichen (Bildungsvererbung); Söhne (und Töchter) aus den Mittelschichten haben für beachtliche Minderheiten von 20-25% die Chance des Aufstiegs in die akademischen Eliten; für Söhne (und Töchter) aus der bildungsfernen Arbeiterschaft ist diese Chance nach wie vor einer sehr kleinen Minderheit (ca. 5%) vorbehalten. Alle bildungspolitischen Versuche, die Ungleichheit abzubauen, haben nur höchst bescheidene Erfolge gezeitigt. Anders formuliert: Eigendynamische Prozesse, die mit Bildungsexpansion einhergehen, limitieren den Handlungsspielraum von Bildungspolitik, solange diese sich liberalen Prinzipien verpflichtet weiß und keine Zwangskontingentierung vornimmt.

4. Das Zusammenspiel von ‚Bildungspolitik‘ und ‚Eigendynamik‘ im historischen Prozess

Die Durchmusterung der institutionellen und statistischen Veränderungen des deutschen Bildungssystems seit dem frühen 19. Jahrhundert nach Fallbeispielen, die geeignet sind, ‚Bildungspolitik‘ und ‚Eigendynamik‘ als Faktoren im historischen Prozess zu diskutieren, hat, wie nicht anders zu erwarten, kein eindeutiges, immer in die gleiche Richtung weisendes Ergebnis gebracht. Und würde man die einzelnen Fälle genauer analysieren, so entzöge sich ihre Komplexität der hier vorgenommenen Vereinfachung. Um so riskanter ist es, noch einen Schritt in die entgegengesetzte Richtung zu gehen und nach größerer Verallgemeinerung zu suchen. Stellt man auf die Modi des Zusammenspiels von ‚Bildungspolitik‘ und ‚Eigendynamik‘ ab, dann kann man vielleicht folgende Unterscheidungen treffen:

- 1) *Initiierende Bildungspolitik*: Hier möchte man vom Primat der Bildungspolitik sprechen, in einem Gestaltungsraum, der noch nicht besetzt ist. Unser (einziges) Beispiel für Erfolg ist die gymnasiale Oberstufenreform von 1972. Die Einführung von Gesamtschulen konnte – unter liberalen Rahmenbedingungen – nicht in gleicher Weise erfolgreich sein, weil die Gymnasien sich als (unerwartet) mächtige Konkurrenten und Referenzgröße erwiesen haben.
- 2) *Reagierende Bildungspolitik*: Hier könnte man von Interaktion sprechen, etwa dergestalt, dass Bildungspolitik zwar die Referenzgrößen (Gymnasium, Universität) setzt (privilegiert); dass dadurch aber eigendynamische Anpassungsprozesse ausgelöst werden, die den Gestaltungsraum von Bildungspolitik erheblich limitieren. Die

meisten hier referierten Beispiele zu den institutionellen Veränderungen gehören in diese Fallklasse.

- 3) *Ohnmächtige Bildungspolitik*: Hier ist insbesondere an die statistischen Veränderungen zu denken, die, wie für viele Beispiele skizziert, sich als wenig steuerbar erweisen. Bildungspolitik kann bestenfalls reagieren durch Kapazitätsausbau.

Neben den unterschiedlichen Modi des Zusammenspiels von ‚Bildungspolitik‘ und ‚Eigendynamik‘ ist danach zu fragen, ob und wie die historische Zeit, von der wir jeweils reden, von Belang ist für verallgemeinerungsfähige Aussagen zum Thema. Man wird diese Frage bejahen und insbesondere auf die große Bildungsexpansion seit den 1950er/60er-Jahren als säkulare Zäsur verweisen müssen. Viele der hier herangezogenen Fallbeispiele illustrieren, dass Tempo und Nachhaltigkeit von institutionellen und statistischen Veränderungen seit dieser Zeit eine neue, bisher nicht gekannte Größenordnung erreicht haben, ohne dass freilich von einer zunehmenden Mächtigkeit der ‚Bildungspolitik‘ als Faktor gesprochen werden könnte. Zugleich hat sich die externe Umwelt von Bildung, die ihr konstitutiv zugeordnete Berufs- und Arbeitswelt, obwohl stets dem Wandel unterworfen, seit den 1950er/60er-Jahren beschleunigt und tiefgreifend verändert – hin zur postindustriellen Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Vordergründig korrespondieren hier Angebot und Nachfrage, Akademisierungsprozesse bei den Berufsanfängern ebenso wie bei den Arbeitsplätzen. Sind wir damit gehalten, ‚Eigendynamik‘ im Bildungssystem, zunächst ja nur residual abgegrenzt von ‚Bildungspolitik‘, aufzulösen in Abhängigkeit vom Beschäftigungssystem?

In einem trivialen Sinne hängen Bildungs- und Beschäftigungssystem immer zusammen, dergestalt dass die Abgänger aus dem Bildungssystem als Berufsanfänger in den Arbeitsmarkt eintreten, und zwar, makrosoziologisch betrachtet, unabhängig von ihrer Qualifikation, weil es gar keine alternativen Bewerber gibt. Mikrosoziologisch entfalten Bildungsmerkmale natürlich selektive (allokative) Wirkungen, dies aber in historisch höchst unterschiedlicher Weise. Auch hier möchte ich, wie schon angedeutet, mit den 1950er/60er-Jahren eine säkulare Zäsur ansetzen, zwei Muster unterscheiden. In dem langen Zeitraum vom frühen 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts ist der Zugang zu den meisten Berufen bildungsmäßig unterdeterminiert; nur ganz wenige Berufsgruppen, der öffentliche Dienst und die freien Berufe, kennen eine enge Koppelung von Bildungspatent und Berufszugang. In dieser Welt sind lange Zeit nur etwa 2%, dann vielleicht 5% eines Altersjahrgangs akademisch qualifiziert, und nahezu 100% von ihnen strömen in die traditionellen akademischen Karrieren (mit ihrer engen Koppelung an Berechtigungen). Andersherum formuliert: Die große Mehrheit der Abgänger von Volksschulen hat höchst heterogene, also auch gute Berufschancen. Weder ‚Bildungspolitik‘ und ‚Eigendynamik‘ haben daran grundlegend etwas geändert, sondern erst die große Bildungsexpansion.

Seit dieser Wende ist der Anteil der Abgänger von Volks- oder Hauptschulen dramatisch gesunken, zugleich sind ihre Berufschancen homogener, weil relativ schlechter geworden. Schlechter, weil verdrängt durch den spiegelbildlich gestiegenen Anteil von Abgängern mit höherwertigen Bildungsmerkmalen. Dieser Prozess kulminiert bei den

Akademikern. Obwohl deren traditioneller Arbeitsmarkt (höhere Beamte, freie Berufe) stark gewachsen ist, geht die Akademisierung einer Berufsanfängerkohorte weit darüber hinaus. Bei einer Studierquote von 30-35% liegt der zukünftige Arbeitsplatz für etwa 80% der Jungakademiker außerhalb der traditionellen akademischen Karrieren. Wir fassen hier die Akademisierung der (privatwirtschaftlichen) Arbeitsplätze, rechnerisch das Korrelat zur Akademisierung der Berufsanfänger – der triviale Zusammenhang von Angebot und Nachfrage. Immer wieder wird dieser Zusammenhang zeitgenössisch diskutiert zwischen den Polen „Mangel“ und „Überfüllung“, wird nach steuernden Eingriffen gerufen. Unter den seit der großen Bildungsexpansion obwaltenden Bedingungen scheinen die Steuerungsmöglichkeiten aber eher noch geringer, die eigendynamischen Prozesse mächtiger, weil sich selbst verstärkend geworden zu sein, verglichen mit früheren Zeiten. Warum? „Die expansive Bildungsbeteiligung lässt sich deuten als Universalisierung von Überzeugungen, die lange Zeit nur von Minderheiten geteilt wurden: Dass der Erwerb von Bildungspatenten der Königsweg für beruflichen und sozialen Aufstieg ist; dass die allokativen und selektiven Leistungen von Bildungsmerkmalen überlegen sind im Vergleich zu vorstellbaren Alternativen; dass soziale Ungleichheit als Resultat von Verteilungsprozessen sich konkurrenzlos legitimieren lässt durch Verweis auf Bildungschancen. Je mehr Angehörige eines Geburtsjahrgangs ihre Lebensperspektive an diesen Überzeugungen orientieren, umso größer wird, vereinfacht gesagt, die Akademikerquote; und da Akademikerkinder die stärksten Nutzer der jeweils gegebenen Bildungsmöglichkeiten sind, verstärken sich diese Prozesse von Generation zu Generation. Eine alternative Zukunft ist nicht zu erkennen, gleichgültig, wie es um die zukünftigen Beschäftigungschancen der Abgänger aus dem Bildungssystem bestellt sein mag“ (Lundgreen 2000, S. 164).

Literatur

- Lundgreen, P. (2000): Schule im 20. Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung. In: Benner, D./Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Zeitschrift für Pädagogik, 42. Beiheft. Weinheim: Beltz, S. 140-165.
- Nath, A. (2001): Die Perioden des modernen Bildungswachstums. In: Apel, H.-J./Kemnitz, H./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Das öffentliche Bildungswesen. Historische Entwicklung, gesellschaftliche Funktionen, pädagogischer Streit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 14-48.

Abstract: Numerous institutional and statistical changes in the German educational system of the last 200 years are drawn upon in order to inquire into the following question: what can and what cannot be explained through “educational policy” so that one can in fact speak of a (residual) “momentum”? The results point to a mostly only reacting, often impotent educational policy as well as to a break in the long-term historical process during the 1950s/60s.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Peter Lundgreen, Hanssenstr. 8, 37073 Göttingen.